

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

Присяжнюк Ю.С.

КЗ «Запорізька обласна академія  
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР  
м.Запоріжжя

Пошук ефективних механізмів розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи виявляє відсутність у сучасній післядипломній педагогічній освіті системи вивчення інноваційного досвіду та переведення його в реальний ресурс розвитку післядипломної освіти. Існуючі підходи до організації, змісту і технологій підвищення кваліфікації викладачів (стажування, курси, аспірантура) не дають змоги в повному обсязі включити інноваційний методичний досвід до складу освітніх ресурсів, які використовуються для розвитку професійної компетентності викладачів. Така ситуація знижує потребу в підвищенні кваліфікації викладачів.

Але існують нові підходи і технології, які розвивають можливості включення практичного досвіду викладачів в освітній контекст підвищення кваліфікації [9].

Методологічною основою таких технологій і форм підвищення кваліфікації виступає мережний підхід, згідно з яким, замість традиційних ієрархічних вертикальних зв'язків між суб'єктами певної сфери людської діяльності встановлює горизонтальні, коопераційні зв'язки, партнерство та співробітництво. У нашому випадку «вузлами» мережі можуть виступати локальні професійні середовища викладачів вищих навчальних закладів з проблеми розвитку їх професійної компетентності.

У наукових дослідженнях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців відзначається, що під мережною взаємодією розуміється новий організаційний тип, для якого є характерною структура мереж вільно пов'язаних між собою рівноправних і незалежних учасників [9].

Мережна взаємодія ініціюється обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти. Ресурсними вузлами динамічної мережі є локальні професійні середовища викладачів вищих навчальних закладів, на базі яких створюються модельні та стажерські майданчики.

Модельні майданчики створюються на базі вищих навчальних закладів за такими показниками:

- наявність інноваційного досвіду у професійній діяльності викладачів ВНЗ;
- досвід дисемінації інноваційних методичних розробок ;
- досвід розробки програм підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ як з опорою на власні ресурси, так і в співорганізації із закладами системи додаткової професійної освіти.

Модельні майданчики забезпечують як контактне (очне), так і віртуальне стажування. Спеціалісти модельних майданчиків у взаємодії із викладачами, консультантами навчають працівників стажерських майданчиків.

Стажерські майданчики створюються на базі освітніх закладів, які відрізняються від модельних майданчиків недостатнім досвідом у сфері:

- розробки програм підвищення кваліфікації викладачів як з опорою на власні ресурси, так і шляхом співорганізації із закладами додаткової професійної педагогічної освіти;
- дисемінації інноваційних розробок у галузі розвитку професійної компетентності викладачів ВНЗ.

Інститути післядипломної педагогічної освіти як експертно-консультаційні та навчальні центри забезпечують супровід діяльності модельних і стажерських майданчиків, які організовують реалізацію програм підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ з обміну інноваційним досвідом роботи в галузі підвищення рівня власної професійної компетентності.

Модельні майданчики реалізують навчання в межах модулів спецкурсу, проводячи такі види занять, як стажерські семінари шляхом очної

форми навчання. Після закінчення семінару стажисту можуть видавати певні сертифікати.

Стажерські майданчики реалізують навчання у вигляді віртуальних стажерських семінарів за дистанційною формою навчання.

Робота у мережній школі може здійснюватися на основі мережних програм підвищення кваліфікації, які являють собою змістовне та організаційне забезпечення індивідуального або групового освітнього маршруту. Організаційна структура програми складається на основі комплементарного (ресурси кожного суб'єкта доповнюють один одного), персоніфікованого (особистісно орієнтований процес навчання за індивідуальним освітнім маршрутом), персоналізованого (зміст навчання пов'язується з конкретною особою – автором досвіду), модульного та бально-накопичуваного принципів.

Оновлення освітніх технологій відбувається і в традиційних процесах післядипломної педагогічної освіти. Педагогічна інноватика розглядається в науковій літературі як вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій [3, с. 62–66]. Більшість дослідників сходиться на тому, що структура інноваційного навчання оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. Як відомо, одна з особливостей сучасного суспільства – це відкрита перспектива. З огляду на це, інноваційне виховання і навчання на протигагу традиційному, яке реалізовувалося «у сучасному, виходячи з минулого», прагне функціонувати в контексті сьогодення, орієнтуючись на майбутнє [8, с. 83–88].

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством; застосування педагогічних інновацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними [4; 3].

Найбільш поширеними у сучасній системі підвищення кваліфікації є такі інноваційні підходи, як моделювання, проектування, активні та інтерактивні форми роботи зі слухачами, тренінги, ділові ігри тощо.

Проектування в різних сферах професійної діяльності та освіти використовується як сучасна технологія, яка в ситуації невизначеності, непередбаченості відрізняється мобільністю реагування на зміни умов навчання або професійної діяльності, орієнтацією на суб'єктні відносини. У післядипломній освіті проектування здійснюється як діяльність з розробки проектів з різних видів діяльності. Навчання викладачів ВНЗ методології та практики проектування має будуватися за етапами особистісно-професійного розвитку, засвоєння норм проектувальної діяльності, адаптації до неї, а також розробки проектів або в процесі підвищення кваліфікації або безпосередньо в педагогічній діяльності. Результатами проектної діяльності є професійна компетентність викладачів, осмислення нових підходів до методичної діяльності, використання методу проектів у роботі зі студентами, розробка власних проектів модернізації гуманітарного освітнього процесу. Більш ґрунтовно проблеми впровадження проектної діяльності у системі післядипломної та професійної педагогічної освіти розглядаються у дослідженнях М. Елькіна [2], Л. Кондратової [5].

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає вдосконалення моделей поведінки викладачів ВНЗ, навчання педагога конструювати власне знання, розвиток уміння здійснювати комунікативні зв'язки в професійному середовищі та рефлексивну діяльність. Реалізації цих напрямів модернізації освітнього процесу в післядипломній освіті сприяє запровадження інтерактивних і тренінгових технологій. Перевагами цих технологій є такі: оригінальність програм, адаптація програм до різних категорій спеціалістів, можливість комбінувати тренінгові й інтерактивні технології з іншими формами роботи зі слухачами. До структури тренінгу включаються відпрацювання практичних навичок (поведінкові аспекти), рефлексія, відпрацювання навичок слухання та комунікації, розвиток навичок

саморегуляції та релаксації тощо. Розвитку особистісного компонента професійної компетентності викладачів ВНЗ у післядипломної освіти сприяють тренінги-спілкування, ділових якостей, особистісного зростання, саморегуляції.

У контексті розвитку професійної компетентності викладачів ВНЗ особливого значення набуває використання тренінгів особистісного зростання як актуалізації прагнення особистості до саморозвитку. Особистісне зростання визначається в психології як цілеспрямована робота над удосконаленням своїх особистісних якостей, яка включає процеси самопізнання, самоспонування, проектування особистісного розвитку та самореалізацію. До алгоритму проведення тренінгів особистісного зростання включаються: самодіагностика; вправи на відпрацювання навичок самоаналізу: психотехнічні вправи на рефлексію, релаксацію, активізацію; обговорення; елементи проектування та прогнозування розвитку професійної компетентності. До таких тренінгів належать «Я-концепція в структурі особистості», «Рефлексивне слухання»; «Технологія ефективного ціле-творення в навчальній діяльності» [10] та інші.

У структурі педагогічної інноватики останнім часом поширюється педагогічний дискурс як системна технологія, що покликана вдосконалювати педагогічний процес. Сутність її полягає в забезпеченні концентрації свідомості суб'єктів дискурсу навколо певного концепту за декількома напрямками: як на фрагменті педагогічної реальності та професійної діяльності; як на комунікативній події; як на формі висловлювання. Кожний із визначених векторів має обов'язкову структуру, форми і методи, певне методичне забезпечення.

Поняття «дискурс» використовується різними науками для позначення певного комунікативного акту і стосується не тільки мови та мовлення (тексту), а й контексту, пов'язаного із суб'єктами комунікативної події. Головною метою будь-якого дискурсу є досягнення порозуміння між адресатом та адресантом, однак кожний тип дискурсу має специфічну

функцію. Технологія дискурсу задає нову теоретико-методологічну перспективу дослідження проблеми, бо орієнтує на перехід від монологічної і позаконтекстуальної теоретичної рефлексії до організації конструктивної та відповідальної комунікації і між самими дослідниками певної теоретичної проблеми, і з тими, хто намагається вирішити відповідну проблему на практичному рівні. До того ж «у неозорій множині різних визначень концепту «дискурс» немає і не передбачається такого його визначення, котре можна було б вважати єдино правильним» [7]. Дискурс – це єдність мовленнєвої практики (діалогу, полілогу, інтеракції між його учасниками) і контексту (середовища, місця, топосу) її розгортання, зустрічі і взаємодії його учасників – членів певного мовного (фахового, ідеологічного, творчого, конфесійного тощо) співавторства. З огляду на це, В. Лук'янець [7] та інші зазначають, що в межах дискурс-аналізу будь-який дискурс – це водночас і лінгвістичний, і соціокультурний феномен. Такий дискурс виникає та еволюціонує в соціумі, культурі, життєвому світі людини; він здатний не тільки відчувати на собі вплив соціокультурного середовища, а й справляти на нього зворотній активний вплив [7].

Аналізуючи наукові джерела, можна стверджувати, що методологія педагогічного дискурсу орієнтує на «деконструкцію» наявних форм філософсько-педагогічної рефлексії, по-новому їх «прочитувати», тлумачити, з'ясовувати їхні «перетини», «зустрічі», розбіжності, а також створювати нові дискурси навчання. Дискурс також потребує зіставляти філософські конструкції духовності з її соціокультурними репрезентаціями, враховувати соціокультурні передумови та вимоги щодо духовності особистості. Зрештою дискурс покладає й особливу відповідальність на його учасників за те, які саме виховні, освітні, соціокультурні впливи можуть мати ініційовані ними конструкції і програми [6, с. 2].

До продуктивних технологій, які використовуються в системі підвищення кваліфікації, належить кейс-метод.

Кейс-метод уперше було використано в Гарвардській школі бізнесу на початку ХХ ст. З методичного погляду кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, який містить структурований опис ситуацій із реальної практики тих, хто навчається. Кейс являє собою єдиний інформаційний комплекс, у якому висвітлюється певна ситуація в різних аспектах. Використання кейс-методу в навчальному процесі дає змогу розвивати у слухачів аналітичні, дослідницькі, комунікативні навички, виробляти вміння аналізувати ситуацію, планувати стратегію, приймати рішення. У педагогічній практиці склалися такі види кейсів за способом набуття вихідної інформації: «польові» (такі, що базуються на фактах з реального життя) і «кресельні» (такі, що базуються на вигадці автора); за обсягом виділяють «американські» (довгі) і «західноєвропейські» (стислі), за визначеними цілями розрізняють ілюстративні та навчальні кейси.

Роботу зі створення та використання кейсів можна розділити на такі стадії:

- пошук об'єкта для написання кейса;
- збір емпіричної інформації для кейса;
- структурування даних і формування макета кейса;
- апробація кейса в аудиторії;
- зміни, доповнення, адаптація, переструктурування інформації на впродовж життєвого циклу кейса.

Переваги метода кейс-стаді:

- дає змогу демонструвати академічну теорію з погляду реальних подій;
- дає змогу зацікавити слухачів у вивченні конкретного предмета в контексті інших дисциплін та явищ;
- сприяє активному засвоєнню знань і навичок збору, обробки й аналізу інформації.

Навички, які розвиваються методом кейс-стаді.

Аналітичні навички: уміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву і несуттєву інформацію, аналізувати, подавати її, знаходити пропуски інформації та вміння відновлювати їх.

Практичні навички: використання на практиці академічних теорій, методів і принципів.

Творчі навички: у ході генералізації альтернативних рішень знаходити неочікувані оригінальні рішення.

Комунікативні навички: уміння вести дискусію, переконувати оточуючих, використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати стислий переконливий звіт.

Соціальні навички: у ході обговорення кейса виробляються певні соціальні навички – оцінка поведінки людей, уміння слухати. Підтримувати в дискусії або аргументувати протилежну думку.

Самоаналіз: непогодження в дискусії сприяє усвідомленню й аналізу думки інших та своєї власної, моральні та етичні проблеми, які виникають, потребують формування соціальних навичок їх вирішення.

До особливостей використання кейс-методу у післядипломній освіті ми відносимо вибір та обґрунтування проблеми, яка буде пов'язана безпосередньо з педагогічною практикою викладачів. Подальша робота над кейсом відбувається в колі визначених проблем. Викладач, обмежений конкретною проблемною ситуацією, збирає інформацію, яка є необхідною для вирішення саме цієї проблеми. Обов'язковою умовою є чітке і правильне аргументування та формулювання проблемних ситуацій. Перший блок інформації необхідний для написання кейса – інформація про організацію, у якій працює слухач: її історія, місце розташування, загальна характеристика стратегії та завдань, характеристика педагогічної діяльності, інформація про мету, завдання, педагогічні технології, які в ній використовуються, про навчальні заклади, які є конкурентними саме для цієї організації, про елементи зовнішнього середовища, які необхідно брати до уваги для



вирішення соціогуманітарних проблем. Викладач при написанні подібної роботи не просто відтворює всю відому йому інформацію, а обирає тільки ті матеріали, які необхідні і достатні для прийняття рішення в межах визначеної проблемної ситуації.

Після збору інформації викладач аналізує її та виробляє напрям виходу з проблемної ситуації – це і є друга частина кейса, перший її етап – вибір методів, інструменту, аналізу. Цей вибір має бути аргументований і відповідати, з одного боку, структурі і складу підготовленої для аналізу інформації, а з іншого – визначеним завданням. Особливістю цього етапу кейс-методу є інваріантність рішень: не існує заздалегідь правильних або неправильних рішень, тому, крім чіткої аргументації шляхів вирішення проблем, викладачу необхідно сформулювати критерії відбору можливих інваріантних рішень.

Переваги кейс-методу порівняно з традиційними формами науково-методичної та навчальної роботи полягають у тому, що, з одного боку, кейс-метод потребує більш жорсткого структурування інформації, а з іншого – створює важливу частину єдиної інформаційної бази. Написані за певним єдиним стандартом кейси при їх відповідній класифікації використані в методичній діяльності викладачів стають у цілому дуже важливим елементом правильного пізнання форм та методів роботи на практиці.

Шляхом формування бази кейсів створюється корисна інформаційна система, на основі якої можуть будуватися певні форми післядипломної освіти викладачів ВНЗ.

Забезпечення науково-методичного супроводу саморозвитку професійної компетентності викладачів ВНЗ ґрунтується на основі механізмів саморозвитку, відповідно до яких стимулом до саморозвитку фахівця виступає зміна його ставлення до себе й до професійної діяльності, усвідомлення здібностей виходити за межі заданого і творчого перетворення самого себе. Створення умов для саморозвитку професійної компетентності викладачів, а також науково-методичний супровід цих процесів відбуваються

на основі концепції гуманізації. «Гуманізація освіти, відповідно, – зазначає Г. Балл, – має передбачати надання тому, хто навчається, по-перше, достатнього обсягу зовнішньої свободи і, по-друге, дієвої допомоги у здобутті внутрішньої особистісної свободи» [1, с. 1]. У контексті розвитку професійної компетентності надання зовнішньої свободи означає створення альтернативних моделей та програм розвитку професійної компетентності, на основі яких викладач проектує власну індивідуальну траєкторію. Дієва допомога у здобутті внутрішньої свободи полягає у підтримці змін його ставлення до себе й до професійної діяльності, тобто мова йде про актуалізацію особистісної та професійної Я-концепції.

### Література

1. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
2. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.04. / М. В. Елькін. – Бердянськ, 2004. – 206 с.
3. Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст : матеріали Міжнар. наук.-приклич. конф., присвяч. 75-річчю від дня нар. видат. укр. педагога / АПН України, Міжнар. тов-во послідовн. Василя Сухомлинського ; [уклад. : О. Я. Савченко, М. Я. Антонець] ; відпов. ред. : О. В. Сухомлинська. – К., 1993. – 103 с.
4. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 58.
5. Кондратова Л. Г. Модель підготовки вчителя до організації проектної діяльності в умовах післядипломної педагогічної освіти / Л. Г. Кондратова //

Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – К. ; Запоріжжя, 2008. – Вип. 46. – С. 56–66.

6. Крижко В. В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : [навч. посібник] / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.

7. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К. : Грамота, 2000. – 304 с.

8. Ляудис В. Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика образования / В. Я. Ляудис // Психологическое обозрение. – 1997. – № 3. – С.27–31.

9. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1981.–120 с.

10. Орлов О. С. Повышение квалификации научно-педагогических кадров в системе непрерывного педагогического / О. С. Орлов // Педагогическое образование: история, проблемы, перспективы : тезисы докладов и выступлений конференции Новгородского регионального Центра развития образования. – Великий Новгород, 1998. – С. 89–90.